

## CSOPORTOS MUNKA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI NYELVTANTANÍTÁSBAN

(Egy kísérleti vizsgálat tapasztalatai)

DR. CHIKÁN ZOLTÁNNÉ

(Közlésre érkezett: 1970. december 11.)

Világszerte súlyos problémákkal küzd az oktatásügy. A tudományok hatalmas iramú fejlődése, differenciálódása napról napra növeli az általános és szakmai műveltséggel szemben támasztott mennyiségi és minőségi követelményeket. Ugyanakkor már szinte közhelynek számít, hogy *a korszerű iskola nem elégedhet meg pusztán ismeretátadással: ennél is fontosabb feladatának kell tekintenünk, hogy a tanulók személyiségét minden lehetséges vonatkozásban kibontakoztassa*, és minden tanulóját eljuttassa a számára elérhető legmagasabb szellemi szintre. Fel kell ébresztenie a tanulóknak a szellemi igényességet, hogy a gyermek az iskolából kikerülve felnőttként is állandó szükségét érezze a folytonos önképzésnek. *Ennek a nehéz, de szép és magasrendű feladatnak az iskola csak úgy tud eleget tenni, ha minél nagyobb mértékben biztosítja a tanulók számára az önálló munka lehetőségét.* L. N. Landa, a programozott oktatás egyik úttörője megállapítja: szem előtt kell tartanunk, hogy a tanuló nemcsak irányított rendszer, hanem önrányító is: képes irányítani önmagát [1]. E tulajdonság kifejlesztése az oktatás és nevelés egyik legfontosabb feladata. Hozzá kell segítenie az iskolai oktatásnak a tanulót ahhoz, hogy megtanulja és önállóan felfedezze a cselekvések helyes módszerét. Ez az életre való felkészítésnek egyik legfontosabb mozzanata. Minden olyan feladatvégzés, amelyik a tanuló önálló munkájára épül, ezt a fontos célkitűzést szolgálja.

A feladatok azonban az életben legtöbbször nem egy egyén számára jelentkeznek, hanem társadalmi környezetben kell megoldanunk azokat. *A tanulóknak tehát már az iskolában meg kell szokniuk, hogy egyéni erőfeszítést tegyenek egy nagyobb, másokkal közös ügy érdekében.* Mivel éppen ehhez igen nagy segítséget nyújthat a csoportmunka, érthető, hogy — mint egyike a modern oktatási formáknak — igen gyorsan hódít teret pedagógusaink között.

*A csoportos munkának a magyar közoktatásban megvannak a maga előzményei, sőt szinte azt mondhatjuk, hogy az iskola intézményével egyidős (az osztatlan és részben osztott iskolákban mindig is csoportos munka folyt). Nem tehetünk azonban egyenlőségi jelet a kétféle csoport-*

tos munka közé. Azt kényszerhelyzet hozta létre, és állandó, szükségszerű munkaforma volt, míg a korszerű csoportos foglalkozási forma a tanuló egyéniségének sokoldalú fejlesztése céljából, az egyéni foglalkoztatás korszerű és magasrendű szempontjával kerül előtérbe iskolánkban, és csak akkor, ha ez a munkaforma a tanulók foglalkoztatásának és a feldolgozandó anyagnak a szempontjából egyaránt célszerű. *Kísérleteink során ennek értelmében arra kerestünk választ, hogy a nyelvtanításban melyek azok az anyagrészek, amelyek feldolgozásánál a csoportos munka a leghatékonyabb, és alkalmazása mikor a legcélszerűbb egy-egy óra vonatkozásában is.* Ezekre a szempontokra azért kell gondolnunk, mert csoportos foglalkoztatású nyelvtanóráról is találunk ugyan már elég szép számmal leírást — ha nem is olyan mennyiségben, mint a természettudományos tárgyakkal kapcsolatban —, de kevesen indokolják meg az óraismeretesek írói közül, hogy milyen didaktikai, logikai, lélektani szempontok alapján döntöttek úgy, hogy éppen a leírt anyagrészt választották ki csoportos foglalkoztatású feldolgozásra. Ezeket a szempontokat pedig feltétlenül figyelembe kell vennünk, ha a csoportos munkaforma hatékonyságát vizsgáljuk.

Megállapításainkhoz az alapot két éven át folytatott kísérletsorozatunk szolgáltatja: ez alatt az idő alatt gyakorlóiskolánkban sokféle nyelvtani anyagrészből sok csoportos foglalkozást tartottunk, különböző megfontolások alapján próbáltuk ki ennek a munkaformának a hatékonyságát. Meglehetősen változatos tapasztalatokra tettünk szert, és ezekből sok tanulságos következtetést vonhattunk le.\* Mivel a csoportos foglalkozások általános problémáiról már több, a gyakorlatban is igen jól hasznosítható kiadvány jelent meg [2], a továbbiakban elsősorban a nyelvtanítás szaktárgyi szempontjait emelem ki, csak annyiban érintve az általános vonatkozásokat, amennyiben azok kísérletünkkel közvetlenül kapcsolatosak.

A csoportmunkát természetesen befolyásolja az, hogy **milyen elvek alapján állítottuk össze a csoportokat**, hiszen nyilvánvaló, hogy pl. a tanulmányi szint szerint összeállított csoportok munkáját eleve determinálja az egyes csoportok különböző szintű képessége. Lényeges tehát megfontolnunk, hogy milyen elvek vezessenek bennünket egy-egy osztály csoportokba osztásánál.

*Vannak, akik tanulási szint szerint* alakítják ki a csoportokat, és az egyes csoportoknak más-más nehézségű feladatot adnak. Ezzel a fajta óraszervezéssel a tanárnak részben az a célja, hogy több ideje legyen a gyengébbekkel való foglalkozásra, és differenciált feladatok kiadásával segítse a jobbak intenzívebb fejlődését [3]. Bár ennek az elgondolásnak is vannak előnyei, mégis pedagógiai megfontolásból kérdéses lehet az ilyen felosztás célszerűsége. Gátlásként jelentkezhet ugyanis az a tényező, hogy a szintkülönbség szerinti osztályozás csak a legjobbak számára ösztönző.

---

\* Itt szeretnék köszönetet mondani gyakorlóiskolánk magyar szakos tanárainak, akik a kísérleti órák előkészítésében és gyakorlati levezetésében segítségemre voltak. A kísérletekben aktív részt vállalt dr. Bitskey István, Farkas Sarolta, Gaál Istvánné, Ráduly Ilona, Szűcs Bertalan és Várkonyi Olivérné.

Olyan próbálkozásról is beszámolnak kartársaink, hogy lényegében az *őrsi csoportbeosztást* vették alapul: az őrsöket kettébontották. Céljuk az volt, hogy figyelembe vegyék a már eddig kialakított kapcsolatokat [4]. Az alsó tagozatban az életkori sajátosságok figyelembevételével esetleg elfogadható ez az elgondolás is.

Ha azonban valóban életszerűvé akarjuk tenni a csoportmunkát, akkor a legcélszerűbbnek az látszik, hogy különböző felkészültségű, más szemponttól (pl. *őrsi beosztás*) független csoportokkal dolgozzunk. Mind Fábíán Zoltán [5], mind Búzás László [6] részletesen foglalkozik a csoportalkotás általános kérdéseivel, és alapos elemzésükből ez a szervezeti forma tűnik a legcélravezetőbbnek. A Stockholmban megrendezett nemzetközi pedagógiai szimpozion is azt rögzíti, hogy a társas nevelés céljait szem előtt tartva legmegfelelőbb a heterogén összetételű kiscsoport [7].

A csoportfelállítás sokkal lényegesebb mozzanat, mint azt első pillanatban hinnénk. A jelentőségéből következően rendkívül gyorsan fejlődő szociálpszichológia legújabb vizsgálati eredményei [8] is felhívják a figyelmünket arra, hogy a modern társadalom csoportszerkezete rendkívül tagolt. Egyetlen nap leforgása alatt is igen sokféle csoportalakzattal kerülünk kapcsolatba: család, munkahely, barátok, szomszédság, társadalmi és politikai szervezetek stb. Bár ezeknek a különféle csoportalakzatoknak más és más a funkcionális szerepe az egyén életében, mégis — ma már nyilvánvaló — az életre való felkészítés szempontjából rendkívül lényeges, hogy már a gyermek is megszokja a különféle csoportalakzatokat, és megtanulja azt is, hogyan kell a különböző csoportokkal eredményesen és kellemesen együttműködni, akár munkáról (tanulási feladat), akár szórakozásról (játék) van szó.

Mindezek alapján úgy gondoltam: munkánk akkor lesz a legeredményesebb, ha *a csoportok kialakításánál a véletlen és a szándékosság egyaránt szerepet játszik, mint az életben is*. A tanulókat tehát az ülésrendnek megfelelően, padosorok szerint osztottuk csoportokba, de az esetleges egyéni kívánságokat lehetőség szerint figyelembe vettük. A munka természetétől és az osztály létszámától függően 4—6 volt a csoporttagok száma. Kisebb csoportok a frontális összefogást nehezítik meg, sőt szinte lehetetlenné teszik, nagyobb létszámú csoport esetén viszont az egyének nem jutnak szóhoz. Néhány gyakorlati órán több lehetőséget is kipróbálva jutottunk erre a megállapításra.

A csoportalakítás szempontjainak számbavétele után azt a kérdést is tisztáznunk kellett: **mit is kell értenünk tulajdonképpen csoportmunkán.** Ebben a kérdésben sem egységesek ugyanis a vélemények sem a szakirodalomban, sem az eddigi óraleírásokban.

A különböző lehetőségeket tanulmányozva a nyelvtanórákon a tárgy sajátos jellegéből következően *a korszerű csoportos foglalkozásnak azt a szervezeti formáját találtuk a legeredményesebbnek, amikor az egész osztályt mozgósítottuk ugyanannak a közös célnak az érdekében, de ezt a közös célt 4—6 tanuló közös erőfeszítéssel, leleményességgel, munkaszervezéssel önállóan igyekezett megközelíteni más és más, a tanár által megjelölt úton.* Ezáltal a csoportmunkában a rendszeres osztálymunka keretén

belül lehetőséget adunk a tanulóknak arra, hogy szaktárgyi érdeklődésüket az érdeklődésnek megfelelő szinten kielégítsék, hogy szaktárgyi problémákról vitatkozzanak, és alkalmat adunk az óra menetébe való aktív bekapcsolódásra. Természetesen ez az önálló munka csak akkor lesz valóban eredményes, ha a tanulók nemcsak a maguk kis részterületét látják maguk előtt, hanem az óra anyagának egész nagy egységét. Éppen ezért a csoportos munka úgy a leghatékonyabb, ha frontális munka követi, és az egyes csoportok, az egyes tanulók munkájáról, eredményeiről az egész közösség tudomást szerez. Igen nagy mértékben elősegíti a munkát, ha minden résztvevő eleve tudja, hogy részmunkájának várható eredménye mivel szolgálja a közös célt. Mindenki felelősnek érzi magát a munkájáért, ha felismeri, hogy részeredményekből alakul ki az egyes csoportok munkája nyomán a főtéma összképe. Ennek értelmében a részmunka értelmének és szerepének világos felismerése a munka sikerének egyik előfeltétele [9].

A megtartott nyelvtanórákon tehát — az előzőekből következően — általában ezt a menetet követtük; frontális és csoportos munka váltogatva szerepelt. Az arányt minden esetben az anyag természete szabta meg.

Miután megvizsgáltuk a csoportok összeállításának szempontjait, majd megvilágítottuk azt, hogy hogyan értelmeztük a csoportos munkát, vessük fel a következő kérdést: **a nyelvtantanításban milyen célra, milyen tanítási mozzanatokban használható fel a csoportos módszer?** Erre a kérdésre azonban adjon választ néhány kísérleti órának a leírása.

Alkalmaztuk a csoportos munkaformát **a készségfejlesztést szolgáló órákon**. A *gyakorlási formákban* ez a módszer különösen eredményesen alkalmazható. Ilyenkor ugyanis többféle gyakorlatot tudunk végeztetni, ha több csoportra osztjuk a tanulókat; a gyakorlat lényegéről, eredményéről viszont minden csoport értesül. *Ezeknél az óráknál a csoportos foglalkoztatást a differenciáltabb problémaláttatás didaktikai szempontja indokolja.*

Az általános iskolai nyelvtanórák gyakorlóóráin főképpen két területen dolgozunk: egyrészt elemzési (tudatosítási) gyakorlatokat, másrészt főképpen helyesírási gyakorlatokat végeztetünk. Éppen ezért a következőkben erre a két típusra fogunk példát látni.

Az **elemzési gyakorlóórán** a 7. osztályban (26 tanuló, 5 csoport), a *helyhatározó megtanításakor* nem jelentett különösebb nehézséget annak felidézése, hogy a helyhatározó a cselekvés, történés, létezés helyét fejezi ki. Ezzel nem volt nehézségünk, mivel a konkrét helyhatározó olyan viszonyt rögzít, melynek felismerése már ebben az életkorban nem jelent nehézséget. Ennél a tananyagnál viszont sok rész kérdés tisztázása volt fontos. Éppen ezért a helyhatározó fogalmának és kérdéseinek felelevenítése után feladatlapot adtunk a csoportoknak. Az egyes csoportok (a továbbiakban A, B, C, D, E) ugyanazt a feladatot kapták, de más-más szöveggel kapcsolatban.

## Feladatlap

### A helyhatározók

1. Keressétek ki a szövegből a helyhatározókat, és állapítsátok meg, milyen szófajú szóval fejeztük ki!

- A) Sietve jött el az iskolából.
- B) Labdával játszottak a gyerekek a ház előtt.
- C) Gyorsan gyere ide segíteni!
- D) Délután felmegyek hozzád tanulni.
- E) Az ablakon át látjuk a szépen gondozott kertet.

(Amint a mondatokból kiderül, minden csoport feladatában szerepelt másféle határozó is: célunk ezzel az egyértelmű felismertetés volt.) Míg a tanulók dolgoztak, a tanár felírta a táblára a kérdést: Mivel fejezhetjük ki a helyhatározót?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Minden csoportból egy tanuló felírta a csoport száma mellé a kapott eredményt: ragos névszó, névutós névszó stb. (Így kialakult menet közben a táblai vázlat is, amit a tanulók a füzetükbe is rögzítettek. Az óra menete a továbbiakban is ez volt.)

2. Keressétek meg a szövegben a helyhatározót, és figyeljétek meg, valóságos helyet jelöl-e!

- A) Róla csak jót hallottam!  
Vedd le róla a takarót!
- B) Tőle egyenesen hozzád jöttem!  
Elkértem tőle a füzetét!
- C) Felőlem megnézhetjük a filmet!  
Laci felőlem jobbra ül.

D) A tolltartóm szép. Benne tartom az írószereimet.

Benne nem csalódhatok.

E) Hozzá szólt, de nem hallotta meg.

Mit szólsz hozzá?

(A megfigyeltetés után az összes példa elemzésével megállapítjuk: a helyhatározó nem minden esetben fejez ki konkrét helyet. Tanári közlés: Ilyenkor beszélünk képes helyhatározóról. Több, a tanulók által mondott példa elemzése után megfogalmaztuk a tankönyvben is megtalálható szabályt. Felhívtuk a figyelmet a helyesírási vonatkozásokra is: hozzá szólt vagy hozzászólt, hozzá megy vagy hozzámegy — jelentéskülönbség!)

3. Figyeljétek meg, milyen mondatrészhez kapcsolódik a helyhatározó!

A) A füzetbe írtuk a feladatot.

B) A repülőgépen utazó hamar célhoz ér.

C) A feladatban jól haladókat a tanár megdicséri.

D) Hazafelé menve találkozott a barátjával.

E) A padban ülő tanuló a tanárra figyel.

(Megfigyeltetve az egyes csoportok mondatait megállapíthattuk: bármilyen mondatrészhez járulhat helyhatározó, ha a megfelelő mondatrész igével vagy igenévvel van kifejezve.

Részösszefoglalásként sorra vettük az eddigi megállapításokat a kialakult táblai vázlat alapján. Az órának ebben a szintetizáló szakaszában a tanulók igen sok önálló példával bizonyították, hogy megértették a tanultakat.)

A feladatlapon a következő (4.) feladat már kombinált feladat volt.

4. Írjon a füzetébe mindegyikötök önállóan két helyhatározóval bővített mondatot az utasításnak megfelelően!

A) ige + határozóragos névszó

B) ige + névutós névszó

C) ige + határozószó

D) ige + személyragos határozószó

E) igenév + határozóragos névszó

Miután minden tanuló megalkotta a maga példáit, a csoport ellenőrizte azokat, és azt, amit a csoport legjobbnak ítélt, felírták a táblára. Frontális ellenőrzéssel az osztály megállapította, jól oldották-e meg a csoportok feladatukat.

Utolsó feladatként minden csoportból egy tanulónak megadott szavakból (mágneses táblára felfüggesztett szósorozatból) kellett az előbbi utasításnak megfelelő szószerkezetet összeállítani (határozóragos névszó + ige stb.). Közben a csoport többi tagja analógiás példát alkotott közös munkával, s a megszerkesztett mondatot a csoport egy másik tagja felírta a táblára.

A következő szószerkezetek alakultak ki a táblán elszórtan elhelyezett szavakból:

iskolába jár

hegyek között él

kijebb lépett

nála tartózkodik

kertből szaladó gyerek

A tanulók ezeket az analógiás példákat alkották:

Marika az utcán megy.

Pali után Jóska következik a tornasorban.

Hol voltál tegnap? Itt voltam!

Tőlem kérdezték a leckét.

Az osztályba érve köszöntem.

Amint a példák is mutatják, egyik csoport ügyesebben, a másik sematikusabban oldotta meg a feladatot. Külön dicséretet érdemelt a 3. csoport munkája, mert olyan formát (kérdő) adtak megoldásként, amilyenről még nem volt szó, és az 5. csoport megoldása, ahol másfajta igenévvél alkottak szerkezetet, mint amilyen az előző példában szerepelt.

A feladatok sokszínűségéből következik, hogy egyetlen tanuló sem vonhatta ki magát az órán a munkából. Így hát semmi nehézséget sem jelentett az óra végén válaszolni az összefoglaló kérdésekre: Mi a helyhatározó? Mik a kifejezőeszközei? Milyen mondatrészhez kapcsolódhat? Mi a képes helyhatározó?

Ez az óramenet is bizonyítja, hogy csoportos foglalkoztatással differenciáltabbá tudjuk tenni az óravezetést. Ez a tanár megfelelő irányításával nem jelent nehézséget a tanulók számára, mert ha megnézzük az egyes csoportokra jutó feladatokat, azok nem túlságosan szerteágazók. Figyeljük meg ebből a szempontból az 1. csoport feladatlapját a többitől elkülönítve!

1. Keressétek ki a szövegből a helyhatározót, és állapítsátok meg, milyen szófajú szóval fejeztük ki!

Sietve jött el az iskolából.

2. Keressétek meg a szövegben a helyhatározót, és figyeljétek meg, valóságos helyet jelöl-e!

Róla csak jót hallottam.

Vedd le róla a takarót.

3. Figyeljétek meg, milyen mondatrészhez kapcsolódik a helyhatározó!

A füzetbe írtuk a feladatot.

4. Irjon a füzetébe mindegyikötök önállóan két. helyhatározóval bővített mondatot az utasításnak megfelelően!  
ige + határozóragos névszó

A 4. feladat elé már az első 3 pont kidolgozásával egyidejűleg beke-  
rült a táblai vázlat:

I. A helyhatározót kifejezhetjük:

1. ragos névszóval
2. névutós névszóval
3. határozószóval
4. személyragos határozószóval
5. ragos és névutós névszóval

II. A helyhatározó nem mindig fejez ki valóságos helyet (képes helyhatározó).

III. Bármilyen mondatrészhez kapcsolódhat helyhatározó.

Ehhez a ponthoz célszerűen kapcsolódnak az utána következő példák. Házi feladatként a tanulók a példatár további, más szempontú bővítését kapták.

Ebben az esetben tehát a csoportos foglalkoztatást az indokolta, hogy igen sok példán, sok szempontból tudtuk bemutatni a tanulóknak a nyelvi ténytet.



Hasonló elgondolás vezetett egy másik órán a 7. o.-ban a jelzőkkel kapcsolatos anyag rész feldolgozásakor.

Bevezetésképpen felidéztük a mondatrész fogalmát, fajait és azt az ismeretanyagot, amelyet az 5. o.-ban tanultak a jelzőkről a tanulók.

Ezután az osztály 6 csoportja (25 tanuló, 5 csoportban 4, 1 csoportban 5 tanuló) a következő feladatlapokat kapta (minden feladatlapon más szöveg szerepelt).

1. csoport: Keressétek ki az adott szövegből a minőségjelzőket! Állapítsátok meg, milyen mondatrészhez kapcsolódnak! Alkossatok magatok is példákat!

2. csoport: Keressétek ki az adott szövegből a minőségjelzőket! Vizsgáljátok meg a jelzők szófaját! Alkossatok magatok is példákat!

3. csoport: Keressétek ki az adott szövegből a minőségjelzőket! Állapítsátok meg, mi a szórendi helye a minőségjelzőnek! Alkossatok magatok is mondatokat!

4. csoport: Keressétek ki az adott szövegből a minőségjelzőket! Állapítsátok meg, kap-e a minőségjelző toldalékot, s ha igen, melyet kap! Alkossatok magatok is példákat! (A szövegben volt mutató névmással kifejezett minőségjelző is!)

5—6. csoport: Írjátok 5—5 mondatot, amelynek névszói, melléknévi állítmánya van. Meg tudjuk-e különböztetni a melléknévi állítmányt a minőségjelzőtől? Ha igen, hogyan? (Ez a legnehezebb feladat, azért adjuk 2 csoportnak, így mindjárt kontrollja is van a megoldásnak.)

Ezután néhány perces önálló munka következett: a csoportok saját munkájukkal birkóztak. Miután minden csoport elkészült a feladatával, sor került a frontális munkára: minden csoportból beszámolt valaki arról, hogy mit végeztek. Az eredményeket közösen vitattuk meg. Az egyes csoportok helyes eredményeit a tanulók füzetükben rögzítették, így kialakult a táblai vázlat:

1. cs.: A minőségjelző bármelyik mondatrészhez kapcsolódhat (kivéve az igei állítmányt). (Az egész osztály részt vett a megállapítás ellenőrzésében, sok példát mondtunk a tanulókkal, itt már nem voltunk tekintettel arra, hogy ki, melyik csoportban volt.)

2. cs.: A minőségjelző lehet melléknév, melléknévi igenév, főnév, névmás, sorszámnév. (A tanulók újabb példát mondtak mindegyikre.)

3. cs.: A minőségjelző a jelzett szó előtt áll. A jelzett szó toldalékát csak a mutató névmással kifejezett jelző veszi fel.

5—6. cs.: Ne tévesszük össze a melléknévi állítmányt a minőségjelzővel!

Kialakult tehát a tudnivalók rendszere (a táblai vázlat is rögzíti). Frontális munkával meggyőződünk arról, hogy tiszták a fogalmak minden tanuló előtt. Következhet újra a csoportos munka: tankönyvünkben éppen 6 gyakorlat van, minden csoport más gyakorlatot old meg. A gyakorlatok megoldását ismét frontális munkával ellenőrizzük, kiegészítjük.

A gyakorlóórák másik típusában *helyesírási gyakorlóórákat* tartottunk csoportos foglalkozással. Ilyenre került sor pl. a 8. o.-ban, ahol egy

helyesírási gyakorlóórán átismételtük a *névszók helyesírásával* kapcsolatos tudnivalókat.

Az óra első felében a főnevek helyesírását gyakoroltuk. A 6 (4- vagy 5-ös létszámú) csoport ezt a feladatot kapta:

1. Írjatok olyan tulajdonneveket, amelyek foglalkozásnévből vagy melléknévből származnak!

2. Írjatok olyan állatneveket, amelyekkel irodalmi művekben találkozhatok!

3. Oldjátok meg a tankönyv 53. oldalának első gyakorlatát! (Csoportosítsd az alábbi földrajzi neveket hármassal csoportosításban: egybe, külön, kötőjellel!)

4. Írjatok intézményneveket!

5. Írjatok le, milyen napilapokat, folyóiratokat ismertek! Milyen könyveket olvastatok legutóbb?

6. Soroljátok fel, milyen családtagok tartoznak a családba!

Néhány perces önálló és csoportos munka után nem jelentett nehézséget a tanulók számára összefoglalni a főnévvel kapcsolatos helyesírási szabályokat, és át lehetett térni a melléknévre.

*Komplex gyakorláskor* is alkalmazhatjuk a csoportos munkaformát. Ugyancsak a 8. o.-ban pl. az év végén tartottunk egy olyan gyakorlóórát, amelyen az irodalomtankönyv egyik, a tanár által kijelölt szövegét minden csoport más szempontból vizsgálta meg: egyik a hangtörvényeket kereste ki, a másik szófajok szerint elemezte, a 3. a képzett és összetett szavakat kereste ki, a 4. és 5. a mondattani vonatkozásokat vizsgálta. Mivel a megoldást az osztály közös munkájával ellenőriztük, az egész osztály végighaladt az elemzés minden szempontján.

Igen jól felhasználható a csoportos munka a nyelvtanításban **összefoglalásra, rendszerezésre is**, bár éppen a legújabb szakirodalomban is találunk olyan megnyilatkozást, mely szerint ez a munkaforma rendszerezéskor kevésbé megfelelő: „Rendszerezéssel ritkán bízták meg a kísérletben részt vevő pedagógusok a gyerekeket, aminek az a nagyon reális alapja, hogy az ilyen jellegű feladatok nemcsak hogy a legnehezebbek közé tartoznak, hanem rendkívül időigényesek is” [10]. Az idézett megállapítás az irodalomórára vonatkozik, ahol valóban nehezebb a tanulókat az adott szempontoknak megfelelően összefoglaló munkára készíteni, mint a nyelvtanórákon. A nyelvtani összefoglalásban, rendszerezésben igen nagy a jelentősége ennek a módszernek, mivel a csoportos munka lehetőséget ad arra, hogy a már ismert anyagrészt a legkülönbébb szempontok alapján, sokoldalú összefüggésben mutassuk be. Mivel ez a tény a dialektikus gondolkodás fejlesztése szempontjából lényeges, így elmondhatjuk, hogy *ezeneken az órákon a csoportos munka felhasználását elsősorban logikai szempontok indokolják*. Ez különben a rendszerezés tényéből természetesen következik. Kísérleteink során néhány valóban eredményes rendszerező óra bizonyította, hogy ez a munkaforma célszerű.

Igy pl. a 6. osztályban a *névmások rendszerezését* végeztük el csoportos munkával. (6 csoport, 4-, illetve 5-ös létszámmal.) Először közösen felidéztük a névmás fogalmát, majd a tanár felírt néhány névmást a táb-

lára, ezt a tanulók a füzetükbe írták. Ezután következett a csoportos feladat: külön papírlapon minden csoport „tegyen rendet” a névmások között, és amelyik csoport elkészült, az írja fel a táblára munkájának eredményét. A rendszerezés szempontját a tanár szándékosan nem közölte. Ebben az esetben ugyanis, még a 6. osztályban, jó, ha a tanuló maga tapasztalja, hogy ugyanazt az anyagot többféleképpen lehet rendszerezni, attól függően, hogy mi az osztályozás alapja. A feladat ilyen megoldása azért is célszerű, mert sok esetben a tanár maga is megelégszik ilyenfajta felelettel: a névmás lehet főnévi vagy melléknévi stb., de hogy ebben az esetben milyen alapon osztályoztunk, azt már nem tisztázzák. Pedig mindenfajta osztályozásnál az elsőrendű feladat éppen annak rögzítése, hogy milyen szempontból állítottuk fel a megfelelő kategóriákat. Az ilyen munkamenetnek a gondolkozási készség fejlesztése szempontjából igen nagy a jelentősége!

A 6 csoport néhány perc alatt rögzítette a táblán, hogy melyik a személyes, visszaható, kölcsönös stb. névmás, csak 4 csoport rögzítette azt is, hogy főnévi, melléknévi vagy számnévi-e, és csak 1 csoport figyelt fel az alaki sajátosságokra (összetett, toldalékoltt).

Ezután került sor annak a megbeszélésére, hogy mindhárom szempont igen fontos, egyik sem hagyható el. Majd a pontos rendszerezést a tanulók is beírták a füzetükbe:

1. Milyen szófajt helyettesít?
2. Mit fejez ki?
3. Alaki szempontból milyen?

A tankönyv 55. oldalán levő táblázatot alakítottuk ki, kiegészítve azaz, hogy alaki szempontból a névmások lehetnek egyszerűek és összetettek (ennek rögzítése helyesírási szempontból lényeges). Az esetleges mechanikus rendszerezés így lett gondolatfejlesztő tevékenységgé, amit az is fokozott, hogy a tanár vezetésével megbeszélték: miért nincs a rendszerben a személyes, visszaható, kölcsönös és birtokos névmásoknál melléknévi illetve számnévi névmás.

A komoly logikai munkát kívánó megbeszéléseket az óra végén játékosabb, könnyebb feladatok váltották fel: egyik tanuló mondott egy névmást, a másiknak el kellett helyeznie a rendszerben, majd egyik tanuló olyan mondatot szerkesztett, amelyiknek egyik szavát egy másik tanulóknak névmással kellett helyettesítenie, végül ennek a feladatnak fordítottjával zárult az óra: egy tanuló névmással szerkesztett mondatot mondott, egy másik a névmás helyére konkrétabb jelentésű szót tett.

Érdekes, változatos, tanulságos óra volt. Nemcsak abban segített a tanulóknak, hogy a szűkebb szaktárgyi vonatkozást (a névmások rendszerét) tisztán lássák, hanem abban is, hogy *a rendszerezés módszeréhez általában adott szempontokat, és ezzel segítette a gondolkodási készség fejlődését.* Ebben az esetben tehát *a csoportos munkaformát logikai meggondolások tették indokolttá.*

Sokszor szükségessé válik **egy-egy anyagrész belső rendszerezése.** Így pl. az 5. o.-ban a *felszólító mód helyesírásának* tanításakor a tankönyv ezt a fejezetcímét adja: Különféle mássalhangzókra és magánhangzókra végződő igék (92. o.). — A belső rendszerezést csoportos munkával végeztük

el. Az egyes csoportok a következő feladatot kapták (közös utasítás): Alakítsátok át felszólító mondatokká a feladatlapon levő mondatokat; majd írjátok fel a táblára a felszólító módú igealakokat! Jelöljétek meg a felszólító mód jelét az igeen!

Míg a tanulók feladatukon dolgoztak, a tanár előkészítette a táblát a frontális foglalkozásra:

1.	2.	3.	4.	5.	6.

Ha a tanulók végeztek, egyszerre dolgozhattak, és néhány perc alatt a tábla képe a következő lett:

1.	2.	3.	4.	5.	6.
kér-j-ük vág-j-uk szab-j-uk	ad-j-uk kel-j-ünk hagy-j-uk	lő-j-e ró-j-a sző-j-e	fáj-j-on búj-j-on váj-j-on	mos-s-on néz-z-en mász-sz-on	egyél vegyél tegyél

Lépésről lépésre haladtunk, az egyszerűbb esetekről a nehezebbre. A tanár már eleve úgy állította össze a feladatlapokat, hogy ez a sorrend alakuljon ki. Majd tisztázták a következőket:

1. A felszólító mód jelét j-vel írjuk:

kér-j-ük, vág-j-uk: úgy írjuk, ahogy ejtjük (hív, rak, szab stb.)

ad-j-uk, kímél-j-ük: másképp írjuk, másképp ejtjük (marad-j-on, hall-j-on stb.)

lő-j-e ró-j-a: hosszú magánhangzó + j

Vigyázzunk!

fáj-j-on, búj-j-on, váj-j-on: -j végű ige + j módjel

Kivételesen: jöjj (jön)

2. A j hasonul (Keressünk olyan igéket, ahol felismerjük, de nem j-vel írjuk! Tanultuk!)

mos-s-on, néz-z-en: -s, -sz, -z, -dz végű igék

3. Nem különíthetjük el a módjelet:

egyél, vegyél, tegyél

Vigyázzunk! higgyük

A megbeszélés során kiegészül a tábla képe, rajta lesz a teljes anyag:

1.	2.	3.	4.	5.	6.
kér-j-ük vág-j-uk szab-j-uk	ad-j-uk kel-j-ünk hagy-j-uk	lő-j-e ró-j-a sző-j-e	fáj-j-on búj-j-on váj-j-on	mos-s-on néz-z-en mász-sz-on	egyél vegyél tegyél
Úgy írjuk, ahogy ejtjük	Másképp írjuk, más- képp ejtjük	hosszú mgh + j (jöjj)	-j végű ige + j módjel: jj	s. sz, z, dz + j: teljes hasonulás	Nem külö- nítjük el a j-t (higgy!)

A felszólító mód jelét j-vel írjuk..

A j hasonul

Nem külö-  
nítjük  
el

Minden lehetőség világosan áll a tanuló előtt, csak le kell olvasnia a táblázatról. A következő órán kerítünk sort a -t végű igék felszólító módú alakjaira.

A rendszerezésnél nagyobb súlyt kapott az **összefoglalás** a 7. o.-ban *a mondat fő részeinek összefoglalásakor*. A tanár néhány bevezető kérdéssel felidézte a tanultakat: Melyek a mondat fő részei? Az állítmány fajtái? Az alany fajtái? Mi a hiányos mondat?

Ezután a tulajdonképpeni rendszerezést csoportos munkával végezték el. Az 5 csoport külön feladatlapokon a következő feladatokat kapta:

1. Írjatok példákat az állítmány különböző fajtáira!

2. Milyen állítmányokkal fejezi ki a költő a gondolatait, érzelmeit az Amott kerekedik c. költeményben? (Stilisztikai megfigyelés, koncentráció az irodalommal. A tanulók meg is állapították: az események elmondásakor igei, a leírásban névszói az állítmány.)

3. Milyen alanyokat találunk ugyanebben a szövegben?

4. Milyen szófajjal fejezhetjük ki az alanyt? (Példákkal!)

5. Írjatok hiányos mondatokat, és állapítsátok meg, hogy mi hiányzik belőlük!

A kérdésekre adott válaszok frontális megtárgyalásával lényegében át is ismételtük, amit a tanulóknak a mondat fő részeiről tudniuk kellett. Ebben esetben pl. a csoportos munkaformát az a *metodikai szempont* indokolja, hogy *a már tanult anyagot minél rövidebb idő alatt minél több szempontból át tudjuk tekinteni*.

Hasonló cél vezetett az óra második részében, amikor a csoportok azt a feladatot kapták, hogy alkossanak olyan mondatokat, ahol az alany és állítmány egyeztetésének legváltozatosabb formáival találkozunk. Az egyeztetés formáját természetesen meg is kell indokolni. Kérdés, hogy megszabott idő alatt (5 perc!) melyik csoport tudja a legváltozatosabb példákat gyűjteni.

Éppen ennek az órának a 2. része rámutat a csoportos munkaforma felhasználásának egy másik fontos területére: az elsősorban *stilisztikai célú, a fogalmazási készség fejlesztését szolgáló órákon* ugyanis annál eredményesebb az óránk, minél több változatot látnak a tanulók maguk előtt. Ha pl. szövegátalakítási gyakorlatokat végzünk nyelvhelyességi és egyben természetesen stilisztikai szempontból, feltétlenül fokozza a tanulók munkakedvét, ha versenyszerűen kapják a feladatot: Melyik csoport szövege lesz a legjobb, legszebb, lehangulatosabb? Ilyen jellegű szövegátalakítással élhetünk akkor, ha pl. a mondat típusokat tanulják a tanulók, és azt a feladatot kapják, hogy bizonyos mondatokat alakítsanak át kérdő vagy felszólító mondatra. (Ennek nevelési vonatkozásai is jelentősek: kellőképpen udvarias-e a felszólítás?) — De alkalmazhatjuk az átalakítást a nyelvtani anyag más területén is (tegyetek a melléknévek helyére másik melléknévet, tegyetek tárgyat a mondatba stb., stb.).

A mai nyelvtanítás egyik központi problémája az, hogy *tanulóink* megtanulják ugyan a nyelvtani szabályokat, ezeket általában tudják is, de tudásuk nem eléggé teljesítőképes: *ismereteiket nem tudják gyakorlatban alkalmazni*. Korunk társadalma pedig ezt kéri tőlünk számon. Éppen ezért kerestük a módját annak (mint azt már az előző óraismertetések is mutat-

ták), hogy **hogyan lehetne rövidíteni a tárgyszerű tanulásra fordított időt, hogy az így megnyert óraszámot gyakorlásra fordíthassuk.** Igen sok anyag-résznél kínálkozik erre lehetőség. Nézzük meg pl. az 5. o. anyagából A feltételes mód alakjai és helyesírása c. fejezetet. A két óra tárgyi anyagát minden nehézség nélkül fel tudtuk dolgozni egy óra alatt, és a másik órát így teljes egészében gyakorlásra szánhattuk.

Mivel a feltételes mód fogalmát az előző órákon már tisztáztuk, így valóban csak a feltételes mód alakjainak megvizsgálására kell sort kerítenünk. A tanár 6 csoportot alakított, mivel ennyire volt szüksége. A csoportok megkapták a feladatot:

1. Ragozzátok el a *kap* igét feltételes módban, alanyi ragozásban!
2. Ragozzátok el a *kap* igét feltételes módban, tárgyas ragozásban!
3. Ragozzátok el a *kér* igét feltételes módban, alanyi ragozásban!
4. Ragozzátok el a *kér* igét feltételes módban, tárgyas ragozásban!
5. Ragozzátok el a *fon* igét feltételes módban, alanyi ragozásban!
6. Ragozzátok el a *fon* igét feltételes módban, tárgyas ragozásban!

Míg a tanulók megbeszélték az igealakokat, a tanár előkészítette a táblát:

1.	2.	3.	4.	5.	6.
kap A.	kap T.	kér A.	kér T.	fon A.	fon T.
→					
E 1.					
2.					
3.					
T. 1.					
2.					
3.					

Amelyik csoport készen volt a feladatával, annak egyik tagja felírta az igealakokat a táblára. Pillanatok alatt előttünk állt a teljes ragozási táblázat, elkészítése nem vált fárasztóvá és mechanikussá. Megfigyelhettük a kész táblázaton a nyelvhelyességi (kapnók, kapnék) kérdéseket, de megfigyelhettük a helyesírási tudnivalót is: *n* végű igéknél kettőzzük az *n*-t! A tanár néhány mondat alkotásával megmutatta: kettőzzük az *n*-t a lennék, tennék stb. formákban is. A múlt idejű alakok megalkotása sem okozott nehézséget, a tanulók könnyedén felismerték a múlt idejű igealak és a *volna* kapcsolatát. A táblázatok nem fontos a tanulók füzetébe rögzíteni, a tankönyvben úgysis megvan. A következő óra tehát így teljes egészében a gyakorlásé lehet.

Hogy milyen anyagegységeknél nyílik az ilyen összevonásra lehetőség, azt természetesen minden esetben az adott osztály színvonala dönti el.

Mivel kísérleteink során igen fontos szempontunk volt annak megfigyelése, hogy mennyiben támaszkodhatunk a tanítási órákban a tanulók önálló tanulására, **alkalmaztuk a csoportos módszert az anyagközlés során is.** Ezzel egyrészt gazdaságosabbá tettük a tanítást, másrészt ránevelhettük

tanulóinkat arra, hogy a tankönyvet munkaeszközként közösen használják. Az időnyerésnek itt azért is nagy a jelentősége, mivel az ismeretközlés természetesen igen gyakori a nyelvtanítás során is. Ezekben az órákon a csoportos foglalkozást elsősorban *nevelési célkitűzések* indokolták.

A csoportos munka és az önálló tanulás kombinálásával dolgozhatjuk fel mindazt az anyagrészt, amellyel kapcsolatban a tanulóknak az alsó tagozatból már vannak ismereteik (pl. a hangok helyesírását, az elválasztást, az igeragozás egyes fejezeteit, a szófajokat, a mondatrészeket stb., stb.). Ennek a feldolgozásformának igen nagy didaktikai előnye, hogy elég sok időt nyerhetünk vele, amit aztán gyakorlásra fordíthatunk. Már az 1962-es nemzetközi pedagógiai munkaértekezleten elhangzott a figyelmeztetés: Oktató munkánkban igen sok időtartalék van [11]. Használjuk fel ezt a rejtett tartalékot! Így pl. a 6. o.-ban összevonhatjuk 1 órára A melléknév és helyesírása, egy másikra A fokozás és helyesírása című fejezeteket, hiszen mind a melléknévvel, mind a fokozással kapcsolatban vannak a tanulóknak előzetes ismereteik. (Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy pl. a 6. o. nyelvtankönyvének 29. oldalán már ilyen feladatot kap a tanuló: Csoportosítsuk a szöveg melléknéveit alap-, közép- és felsőfok szerint! — Ezután következik a melléknév fogalmának meghatározása, helyesírási törvényszerűsége, majd a melléknév fokozása, ezután a fokozott melléknévek helyesírása (30—31. o.).

A melléknévvel kapcsolatos tudnivalók rögzítését a következőképpen végeztük el: Az első órán tisztáztuk a melléknév fogalmát. Ezután a csoportok különböző szövegrészeket kaptak (5 csoport, 3-ban 4, 2-ben 5 tanuló, összesen 22). A szövegrészek a következők voltak:

1. Tavasz volt már, lágy déli szél lengedezett, a lombok víg zöldbe öltöztek. Kizöldült a Szarvas-árok is, s komor csendjét édes hangok úzték messzire. De madárdalnál is szebben hangzott a kerek toronyból a hegedű édes-bús hangja.
2. De nagyon különös kard volt az! Arany a markolata, s az volt a legkülönösebb, hogy amint a kardot kezébe vette, egyszerre maga előtt látta az egész világot, rengeteg erdőket, végtelen tengereket, fényes városokat, rettentő hadseregeket.

3. Kék folyam ad fényes halat,  
Vörhenyő vad izes falat,  
Feszes az íj, sebes a nyíl,  
Harckalandon zsákmány a díj.
4. De ki vína bajt az égiháborúval,  
Szélvészes, zimankós, viharos borúval?  
És ki vína Isten tüzes haragjával,  
Hosszú, kacskaringós, sistergő nyilával?
5. Mint komor bikáé, olyan a járása,  
Mint a barna éjfé, szeme pillantása,  
Mint a sértett vadkan, fű veszett dühében,  
Csaknem összeroppan a rúd vas kezében.

Miután a tanulók közös munkával, az irodalomórán szerzett ismereteik alapján megállapították, hogy az egyes szövegrészek melyik irodalmi alkotásból valók, sor került a szöveg megvizsgálására. A tanulóknak ki kellett keresniök és aláhúzással megjelölniök a mellékneveket. Kettős aláhúzással kellett megjelölniök azokat a mellékneveket, amelyek főnevek is lehetnek. Ez jó alkalmat szolgáltatott a dialektikus nyelvszemlélet alakításához: a *rengeteg* szóról például a tanulók megállapíthatták, és analógiás példával bizonyították is, hogy az egyik szövegkörnyezetben főnévi (Az expedíció tagjai majdnem eltévedtek a rengetegben), a másokban melléknévi (Rengeteg erdő állta útjukat: itt 'sűrű', 'áthatalmatlan' értelemben), egy harmadik szövegkörnyezetben számnévi értékben áll ugyanaz a szó (Rengeteg ember gyűlt össze az ünnepségre.).

Az analízist szintézis követte: a tanulócsoporthoz jellemző mellékneveket kellett gyűjteniök csoportok szerint: 1. a jó diákra, 2. lakóhelyükre (városukra), 3. iskolájukra, 4. Toldi Miklósról, 5. Toldi Györgyre. Ennek a feladatnak az elvégzése után frontális munkával megfigyeltettük: a melléknév a jellemzésnek fontos eszköze.

A következő — versenyszerű — feladat volt: adott melléknevekhez (a tanár lediktálta ezeket) meghatározott idő alatt gyűjtsenek rokon értelműket. (A megadott melléknevek voltak: okos, szép, öreg, bátor, álnok.) Ez a feladat részben az előzőhöz csatlakozott, és annak a továbbfejlesztésével



elvonásként megállapítottuk: mindig a legtalálóbbs melléknevet kell alkalmaznunk. Néha a rokon értelmű szók fel sem cserélhetők: az *öreg iskola* hangulatos szöszervezet, de pl. az *agg iskola* szerkezetet nem használhatjuk.

Utolsó feladatként ezt kapták a tanulók: Állapítsátok meg, hogy a *koromfekete* összetett melléknév mintájára, milyen összetett mellékneveket tudtok alkotni a táblán levő szavakból!

1.	2.	3.	4.	5.
...hideg	...sima	...könnyű	...forró	...szép
...fehér	...édes	...kemény	...gyors	...magas
...tisza	...drága	...sebes	...szilárd	...puha

Igen rövid idő alatt szép példatár állt a táblán:

1.	2.	3.	4.	5.
jéghideg	tükörsima	pehelykönnyű	tűzforró	meseszép
hófehér	mézédes	kőkemény	villámgyors	toronymagas
kristálytisza	méregdrága	szélsebes	sziklaszilárd	vajpuha

A tanulók könnyen megértették és példák elemzésével bebizonyították: az összetett melléknevek használata szemléletessé teszi stílusunkat.

A mozgalmas, változatos, valóban gyakorlati óra végig lekötötte a tanulók figyelmét. Mindegyik megérthette belőle: a melléknevek helyes használata lényeges a pontos nyelvi kifejezésben.

Az anyag ilyen széles körű feldolgozásával — mint ezt az elvégzett feladatok sokfélesége is mutatja — több mindent megfigyelhattunk már „A melléknevek a beszédben és az írásban” c. fejezetből is.

Így a következő órán ellenőrző feladatokkal győződhattunk meg arról, hogy tanulóink valóban megértették a melléknevek nyelvi funkcióját.

Az első csoportos munkára kiadott ellenőrző feladat a következő volt:

1. Küszöböljük ki a következő mondatok egyhangúságát rokon értelmű melléknevek felhasználásával!

Laci szorgalmas tanuló. Szorgalmas hallgatója a rádióknak. Emellett szorgalmasan jár tornaedzésre. Szorgalmasan segít szüleinek a ház körüli teendők elvégzésében is.

A második, ennél már nehezebb feladat:

2. Egészítsétek ki az alábbi szöveget melléknevekkel úgy, hogy hatásosan fejezze ki a mondanivalót:

Aztán szinte mindenről megfeledkezett, csak a tüzet nézte, a lángok ..... lobogását, a tűz ..... színét, a ..... villanásokat, a zsarátnokok összeomlását s a hamu születését. Most nem gondolt a tűz és az égés fizikájára, a tankönyv mondataira és a szavakra, amelyek ..... kalickába zárták ezt a ..... csodát, amelyet csak nehezen tudott megzavarni a halászlé ..... illata.

Miután a tanulók a kiegészítést elvégezték, megmondtuk nekik, honnan idéztünk, majd felolvastuk az eredeti szöveget:

Aztán szinte mindenről megfeledkezett, csak a tüzet nézte, a lángok lengő lobogását, a tűz sokféle színét, a kék, vörös, sárgás-fehér, kormospiros villanásokat, a zsarátnokok összeomlását s a hamu születését. Most nem gondolt a tűz és az égés fizikájára, a tankönyv mondataira és a szavakra, amelyek tudományos kalickába zárták ezt az élő csodát, amelyet csak nehezen tudott megzavarni a halászlé csalogató illata.

(Fekete István: Tüskevár)

A tanulók szép példáját láthatták annak, hogy az igazi irodalmi alkotás művészi értékét a kifejező szóhasználatától is kapja, és egyben felhívhattuk a gyerekek figyelmét arra is — éppen a szöveg kapcsán —, hogy a tankönyvek és a szépirodalmi alkotások szóhasználatában között természetesen, funkciójukból kifolyólag különbség van. Szóhasználatunkat a szöveg tartalmához is igazítanunk kell.

Az ellenőrző feladatok elvégzése után megállapíthattuk: tanulóink jól látják a melléknév funkcióját, nyelvi szerepét. A sokféle változat, amelyik eléjük került, hatékonyan szolgálta a szókincsfejlesztés igen lényeges feladatát is.

*Ismeretközlésben néhány esetben akkor is felhasználhatjuk a csoportos foglalkozást, ha a tanulóknak nincs vagy csak nagyon kevés az előzetes ismeretük, de az anyag „megértése” nem jelent különösebb problémát.* Így dolgoztuk fel pl. az 5. o.-ban az igemódokat (itt természetesen csak az adott cím alatt közölt fejezetre gondolok, a helyesírási vonatkozások másik óra anyagát alkották), vagy a 6. o.-ban a módosító szót, a 7. o.-ban a mondat típusokat stb., stb.

Az ilyen típusú órára csak egy példát szeretnék bemutatni: a módosító szók feldolgozását a 6. o.-ban.

Ennek az anyagrésznek logikai megértése semmi problémát sem okoz már a 6. osztályos tanulóknak. Abban az esetben is könnyen unalmassá válhat a nyelvtanóra, ha természetes, könnyen érthető dolgokat sokáig magyarázgatunk. Ilyenkor is célszerű önálló és csoportos munkával végezni a feldolgozást. Az önálló munka ezen az órán lehet az önálló tanulás. Kitűnő alkalom ez arra is, hogy megfigyeljük tanítványaink munkakedvét, tanulási módszerét, aminek nevelési szempontból vehetjük nagy hasznát. Meg kell ragadnunk minden alkalmat, hogy tanulóinkat megtanítsuk arra: hogyan használják fel tankönyveiket, hogy majd iskoláik befejezése után önképzésük során a könyvek célszerű használata ne jelent sen problémát. Ilyen meggondolás alapján építettük fel tehát az órát.

A tanulók a tanári utasításnak megfelelően kinyitották könyvüket. A módosító szó c. fejezetnél (89. o.). Feladatuk az volt, hogy egészen egyszerűen: „tanulják meg”, mit jelent az, hogy módosító szó, és milyen fajtái vannak. Néhány perces önálló foglalkozás után a csoporttagok egymástól kikérdezték, „megvitatták” az anyagot. Ezután lehetőséget kaptak arra, hogy tisztázatlan problémájukkal jelentkezzenek (különben az volt az el-

gondolásunk, hogy az esetleges félreértések a gyakorlati alkalmazás kapcsán úgyis kiderülnek). A tanulóknak nem volt kérdésük, így tehát sor kerülhetett a gyakorlatokra. Minden csoport kapott egy feladatlapot. Az azon levő szövegben csoportos munkával alá kellett húzni az összes módosító szót, és meg kellett figyelni, melyiknek mi a szerepe. A csoport véleményét a tanár felhívására egy tanuló ismertette és indokolta. (Meg kell jegyezni, hogy a tanulók hiba nélkül oldották meg feladatukat). — A következő feladat már szintetikus jellegű volt: a feladatlapon található módosító szókkal kellett a tanulóknak rövid, de értelmes mondatokat írniuk. Minden csoportból egy tanuló a legelső mondatát felírta a táblára. Az első módosító szót minden csoport feladatlapján úgy helyeztük el, hogy a feladat megoldása után a táblán már rendben sorakoztak a módosító szók: kérdő-, tiltó-, tagadószó, bizonyosságot és bizonytalanságot kifejező szó. Ezután sor kerülhetett még a tankönyvben levő feladatok elvégzésére is, amelyek során tisztáztuk a helyesírási és nyelvhelyességi vonatkozásokat.

Az ilyen jellegű óravezetésnek tehát nagy előnye, hogy önálló tanulásra is szoktatja a tanulót, és lehetőséget ad arra, hogy a könnyen érthető fogalmakat felesleges magyarázat nélkül, önálló munkával sajátítsák el. Meg kell azonban mondanom, hogy az ilyen anyagrészek kiválasztásánál igen nagy gonddal kell eljárunk. Viszonylag kevés ugyanis azoknak a száma, amelyeket így felfognak, megértenek a tanulók. Ahol már logikai elhatárolásra van szükség, ott ne bízunk rájuk az önálló tanulmányozást! Így pl. alig volt eredményesnek és sikeresnek mondható a névelő anyag-egységének ilyen feldolgozási kísérlete. Hiába bízunk a tanulók előző ismereteiben, a *határozott* és *határozatlan* fogalmának tisztázása utólag sokkal nehezebb volt, mintha jól irányított kérdésekkel eleve ezzel indítjuk az órát. Eredményesen volt viszont alkalmazható ez a módszer pl. a határozók alaki kifejezőeszközeinek megállapításánál a 7. o.-ban, vagy az igeképzés anyagegységének feldolgozásainál a 8. o.-ban.

Az ismeretközlésben is tudjuk tehát sok szempontból hasznosan alkalmazni a csoportos munkaformát.

Gondoltunk arra is, hogy megfigyeljük: **ellenőrzésre, számonkérésre** alkalmazható-e a csoportos munkaforma. Amennyiben az egész osztály felkészültségéről akarunk meggyőződni, akkor esetleg elképzelhető.

Az osztály tudásszintjének igen érdekes *ellenőrzési módja* volt pl. a *szófajokkal kapcsolatban* 6. o.-ban a tanév végén. Miután a tanulók az összes szófajt megtanulták már, a tanár felolvasott egy szöveget. Előzőleg minden csoportnak kijelölte, hogy melyik szófajt írja ki a hallott szövegből. (Természetesen a bemutató olvasás után a felolvasás üteme olyan volt, hogy a feladatot a tanulók el tudják végezni!) A szöveget a tanár úgy állította össze, hogy — ha a tanulók jól dolgoztak — a teljes szöveg összeállt újra. A tanulók határozottan kedvvel végezték a feladatot, s az egész osztály könnyedén ellenőrizte minden csoport munkáját, hiszen rögtön kiderült a hiba, ha egy szó kimaradt az elemzésből, vagy ha egy másik szó két csoport gyűjteményében is szerepelt.

Bár ez az óra jól sikerült, mégis az volt a meglátásunk, hogy *számonkérésnél lehetőleg ne alkalmazzuk* a csoportos módszert. Ez ugyanis még

az osztály felkészültségéről sem ad olyan tiszta, megbízható képet, hogy egyszerűen értékelni tudjunk. Az elbírálásnak pedig egyénenként kell történnie, hiszen minden tanuló külön kap jegyet. Azt pedig nem lehet pontosan megállapítani, hogy melyik tanuló milyen mértékben vette ki a részét a munkából. Legkevésbé tehát a számonkérésre alkalmas ez a munkaforma.

*Az ismertetett óramenetek azt mutatják, hogy a csoportos foglalkozás módszere nem célszerű a számonkérésben, de igen jól alkalmazható gyakorlásra, készségfejlesztésre, összefoglalásra, rendszerezésre, sőt az új anyag közvetítésére is.*

Felhasználásra tehát a nyelvtan sajátos struktúrájánál fogva elég gyakran van alkalmunk.

Ez a tanítási módszer **logikai vonatkozásokban célszerű**, mivel ráneveli a tanulókat arra, hogy a részproblémákat össze tudják kapcsolni, és az így nyert összefüggésekből általánosítani tudjanak. Ez nem lebecsülendő eredmény! Természetesen ezt a fontos célt a tanár csak akkor érheti el, ha gondosan ügyel is arra, hogy a tanulók ne álljanak meg a részkérdéseknél. Az önálló tanulásra való felkészítésben is igen nagy a szerepe.

Indokolt ez a tanítási forma **lélektani szempontból**: szintetizálás — analízis egyaránt szerepet kap, így a tanuló figyelmét jobban lekötjük.

A **didaktikai szempontok** nem választhatók el sem a logikai, sem a lélektani vonatkozásoktól. A figyelem ébrentartása, a csoportos és a frontális munka váltogatása teszi változatossá, ezzel érdekessé és remélhetőleg eredményessé a nyelvtanórát. De — mint a kísérleti órák leírása is mutatta — didaktikai vonatkozásban azért is hasznos, mert lehetővé teszi az anyag differenciáltabb feldolgozását.

Természetesen vesztít vonzerejéből, ha állandó formaként, egyedüli módszerként alkalmazzuk. A feladatlapok alkalmazása csoportos foglalkoztatás esetén szinte elkerülhetetlen, hiszen éppen a feladatok különbözőségével tudjuk biztosítani az anyag feldolgozásának differenciáltságát. A feladatlap mellett természetesen más módszeres eljárásokkal is kombinálnunk kell a nyelvtanítást (programozás, a szemléltetés különböző formái stb., stb.) Hangsúlyozni szeretném, hogy *minél változatosabbak a módszerek, annál hatékonyabb a tanítás. A csoportos munkaforma célszerű, de csak egy lehetőség a sok közül.*

Mivel a korszerű csoportos foglalkozású órák még nem általánosak, beszélnünk kell arról is, hogy *melyek a csoportos foglalkozású nyelvtanórák legfőbb módszerbeli problémái.*

Az első súlyos nehézség, hogy a csoportos foglalkozású órára való felkészülés rendkívül *munkaigényes*. Ezt egyszerű matematikai alapon is be lehet bizonyítani: a tanárnak nem *egy* szemléltető szövegre, nem *egy* feladatsorra van szüksége, hanem 4—5—6-ra, a csoportok számától függően. Emellett — mint ezt az óraleírásoknál is láttuk — a feladatokat úgy kell megszerkeszteni, hogy az egyes csoportok munkája egybeilleszkedjék, egyik kövesse a másikat. Ez különben szervesen függ össze azzal a ténnyel, hogy a nyelvi tény differenciáltabban mutatjuk be.

*Az óra vezetése sem könnyű a tanár számára, hiszen az egyéni munkát és a csoportos munkát egyaránt figyelemmel kell kísérnie. Ez annyit jelent, hogy a tanárnak szinte meg kell sokszoroznia önmagát.*

Mire kell ügyelnie a tanárnak az óra vezetése közben, ha eredményes órát akar tartani?

1. *A csoportoknak egyszerre kell dolgozniuk:* a részkérdések lezárása után csak akkor következhet eredményes frontális munka. Addig pedig nem szabad továbbmennünk, míg egy-egy kérdéskört frontális munkával megnyugtatóan le nem zártunk. Ennek érdekében a tanárnak úgy kell megterveznie az órát, hogy minden csoport kb. egyszerre legyen készen a feladatával.

2. Ezzel összefügg, hogy igen fontos a jó és pontos időbeosztás, a határozott óravezetés. Amikor a feladatra kitűzött idő eltelt, véget kell vetni a csoportos munkának, és frontális munkával kell megoldani azt a feladatot, amellyel a csoport nem tudott megbirkózni. Ne a leglassúbbak után menjünk, mert unalmassá válik az óra az osztály egésze számára!

3. *Pontos utasításokat adjunk!* Az egész óramenetet felboríthatja, ha valamelyik csoport félreérti a maga feladatát! Egyik nyelvtanórán pl. elhangzott a következő utasítás: A 2. csoport figyelje meg az adott szöveg igéit! — Ha nem közöljük, hogy milyen szempontból figyeljék meg a tanulók a kijelölt nyelvi anyagot, a válasz igen sokféle lehet, és nem biztos, hogy azt kapjuk, amit vártunk.

4. *Ügyeljünk arra, hogy minden tanuló valóban aktívan bekapcsolódjon a munkába!* Tevékenysége azonban ne csak holmi látszataktivitás legyen (pl. írástok le), hanem belső: gondolkozási és megoldási aktivitás. Ha akad is 1—2 tanuló, aki nem vesz részt esetleg a munkában, a tanulók aktivitása csoportos foglalkoztatással sokkal könnyebben biztosítható. A frontális foglalkoztatásnál Kiss Árpád szerint „a tananyag lényegében egyoldalúan árad a tanár felől a tanulók felé, közlés, előadás, magyarázat, táblai rajz formájában” [12]. — Szokolszky István is azt állapítja meg, hogy a frontálisan vezetett osztálymunkára „az a jellemző, hogy a tanítás többé-kevésbé vaktában folyik. A tanár sohasem tudja pontosan, hogy hányan és kik tartanak lépést a tanítás menetével. Ma ezt úgy szoktuk mondani, hogy nem kap elegendő számú és elég pontos visszajelentést a tanítás-tanulás menet közben elért eredményeiről [13]. Márpedig a korszerű oktatás egyik alapvető szempontja, hogy a tanulók ne csak „elfogadják a tanítást — esetleg kényszerítő eszközök hatására, hanem maguk is aktív résztvevői legyenek az ismeretszerzés folyamatának” [14]. Hiszen a frontális munka is csak annyit jelent, hogy amelyik gyerek akar és tud tanulni az éppen adott helyzetben, annak lehetősége nyílik erre. A tanuló részvétele végeredményben esetleges az oktatási folyamatban, a tanulmányi munka intenzitása nagyon különböző lehet [15]. A csoportos munkaforma mindenképpen alkalmas arra, hogy minden tanuló egyénileg dolgozzék. Ennek ellenőrzése is könnyebb.

5. *A csoportmunka lényege a munkamegosztás és utána a munkaegyesítés.* Eppen ezért volt helytelen, hogy egyik hallgatónk csoportos foglalkozású órát tervezve ilyen feladatot adott: „Az egyik csoport mondjon egyszerű mondatot, a másik csoport bővítse ki!” — Ez nem csoport-

munka, a „csoportok” nem dolgoznak egyszerre, eredményeiket nem is lehet összegezni. Ez a gyakorlásnak egy formája, de nem csoportos foglalkozás.

Talán ilyen félreértésekből is következik, hogy a csoportos munkaforma **oktatási eredményeit** többen vitatják. Kísérleteink során meggyőződünk arról, hogy a tanulók legalább olyan eredményesen sajátítják el az anyagot ezzel a munkaformával, mint a frontálissal. Természetesen meg kell gondolnunk, hogy mit értünk egy-egy anyagrész megtanulásán. A tanuló akkor tudja az anyagot, ha megfelelő tényanyagot gyűjtött, ha annak alapján általánosított, az új ismereteket beillesztette eddigi ismereteinek rendszerébe, megtanulta az új ismeretet gyakorlatban alkalmazni, és ezt a gyakorlati alkalmazást készséggé is fejlesztettük. Ezt a sok szempontú oktatási célt a nyelvtanítás során csoportos munkaformával sem nehezebb elérni, sőt, talán könnyebb. A közölt óraleírások mutatják ugyanis, hogy ezzel a munkaformával egy-egy nyelvi tényt igen sokoldalúan tudunk megvizsgálni, és a gyakorlati alkalmazásra is több példát látnak a tanulók.

De még az oktatási eredményeknél is fontosabbak azok a **nevelési vonatkozások**, amelyeket a csoportos foglalkozásban meg tudunk valósítani.

Leglényegesebb vonása, hogy hozzászoktatja a tanulókat a *közösségi munkához*. „Megváltoztatja a tanulók viselkedésének motívumait, a súlypontot az egyes személy eredményeiről a közösség sikereire, az objektív vívmányokra helyezi át, új formát biztosít a megismerés és a tevékenység folyamatának, és az egyéni gondolkodás és cselekvés helyett a társadalmi gondolkodást és a közösségi együttműködést vezeti be... Az elméletet és a gyakorlatot egyesítő oktató-nevelő munka új tartalmának a közösségi munka az igazán megfelelő formája” [16]. Sőt olyan véleménnyel is találkozhatunk, hogy ha a csoportmunka alapvető értékét a közös munkára nevelésben, a munkaszervezés korszerű módszereinek elsajátításában és az önképzésre nevelésben látjuk, akkor szükségszerűen háttérbe szorul az a kérdés, hogy ezzel a munkaformával vagy a teljes osztálytanítás módszerével lehet-e több tudást szerezni [17]. Hiszen a modern nevelés alapvető feladata, hogy társadalmi tevékenységre neveljen [18]. A csoportmunka erre alkalmas, mert erősíti a kapcsolatot az osztályközösség tagjai között, és kialakítja a tanulók között azt a társasviszonyt, amelyik a tanulási folyamat előfeltétele.

A *közösségi munka során el kell érnünk*, hogy minden tanuló egyformán vegyen részt a munkában. Meg kell értetnünk: nem arra gondolunk, *hogy mindenki* egyforma eredménnyel, hanem arra, hogy *egyforma törekvéssel vegyen részt a munkában*, ki-ki erejéhez képest. — Ennek a gondolatnak a tudatosítása nagyon fontos az életre való felkészítés szempontjából: tanulja meg a gyermek, hogy nem *csak* az eredmények döntenek a minősítésnél, hanem a munkához való hozzáállás is.

De a csoportos munkaforma közösségformáló erejét a tanárnak ki is kell használnia. Ehhez természetesen szükséges, hogy a tanulók is világosan lássák: azért alkalmazzuk a csoportos módszert, mert az életben is gyakran kapnak ilyen feladatot. Éppen ezért minden adódó alkalommal fel kell hívnunk a figyelmet az *egyetemes felelősségre*. Ezért volt helyes,

hogy a tanár így figyelmeztette a könyvét otthon felejtő tanulót: „Látod, a csoportod máris hátrányban van a te hanyagságod miatt: kettőtöknek kell egy könyvet használnotok!” — Tudatosítja a felelősség egyetemességét, ha a csoport tagjai együtt állnak fel, amikor a hibás megoldásért számot kell adniuk, vagy a helyes, különlegesen jó megoldásért dicséretet kapnak.

Igen jelentős tehát a csoportos munkaforma közösségformáló ereje. De nem kevésbé lényeges az *egyén formálása* szempontjából sem.

A nyelvtanórákon is lényeges szempont: *megtanul a gyermek gondolkodni*, megtanulja, hogyan kell egy-egy részletkérdést megoldani, és hogyan kell a részproblémákat egészre összetenni. Rászokik arra, hogy kis részletkérdésekkel is foglalkozzék, hiszen korunk tanulótípusának (és sokszor felnőttjének is!) jellemzője, hogy nem mélyed el a kérdésekben, nem figyel oda teljes energiával a feladatra, mert mindent rövid idő alatt akar felfogni, megérteni, elvégezni. Azt is meg kell azonban tanulnia, hogy nem elég *csak* rész kérdésekkel foglalkozni, hiszen minden tény, amelyet megismer, egy nagy tényrendszernek csupán egy kis részlete, amelyet csak akkor érthet meg mélységében, ha az egész összefüggésében is nézi. Ennek felismeréséhez a csoportos foglalkozás természetesen vezet el: ha a csoportos munkát minden esetben határozott vezetésű frontális foglalkozás követi, akkor a tanuló megérti, hogy nem elég csak a saját csoportjának problémájával foglalkozni, mert az egész kérdéskör áttekintésére csak akkor lesz képes, ha megjegyzi magának társai eredményét is. A nyelvtanítás ennek megértésére különösen alkalmas, hiszen egy-egy csoport munkájának eredménye csak nagyon hézagos, önmagában szinte semmitmondó ismeretet nyújt. Hamar megérti a tanuló: nem sokat ér, ha pl. a felszólító mód használatát *csak egy* ige típusnál ismeri, vagy ha az alanynak *csak egy* fajtájáról tud. Kelemen László a gondolkodás nevelésének módszereit vizsgálva megállapítja: „A csoportoktatás azzal, hogy egy-egy tanuló számára több önálló tevékenységet, aktivitási lehetőséget biztosít, kedvező feltételeket nyújt a gondolkodás fejlődése számára is” [19].

A csoportos módszerű nyelvtanóra nemcsak gondolkodásfejlesztő: *tanulni is megtanítja* a tanulót. Thorndike neveléslélektanában az „egybe tartozás törvényé”-vel pszichológiai alapon bizonyította, hogy eredményes magatartáshoz, gyors tanuláshoz vezethet a viszonyokba való beéltetés, ok és okozat összefüggésének felismerése, annak belátása, hogy bizonyos kapcsolatok összefüggő egészet alkotnak [20]. — Nagy Sándor a modern osztályrendszerű munka egyik jellemzőjét abban látja, hogy nem magoltatás folyik, hanem aktív foglalkoztatás, nemcsak az anyag közvetítése, hanem aktív feldolgozása. A csoportfoglalkozásoknak is az az előnye, hogy „arra készítetik a tanulót: maga keresse a megoldás útját, maga végezzen elemzést, és társaival együtt maga jusson viszonylag önálló következtetésre” [21]. Ehhez azonban sok esetben tanári segítség szükséges.

„Nem elég csak alkalmat adni az önálló munkára, úgy kell segítenünk tanulóinkat, hogy minden gyermek megcsináljon annyit, amennyire képes, sőt gondoskodnunk kell a folyamatos ellenőrzésről is, hogy minden tanuló éljen is a lehetőséggel” [22].

Ebből a megállapításból következik, hogy nyelvtanóráinkon csak akkor használjuk fel helyesen a csoportos munkaformát, ha nem elégszünk

meg azzal, hogy tanulóink elvégzik a rájuk kiszabott részfeladatot: minden esetben meg kell kívánnunk, hogy tapasztalatukat leszűrjék, formába öntsék, s amennyiben a feladat jellege olyan, meg is indokolják. A gondolkodva, odafigyelve tanulást csak így segítjük elő.

De — mint már erről az ismeretközléssel kapcsolatban szoltam — segítséget nyújtunk az önálló tanulási módszer kialakításához azzal is, hogy megtanítjuk tanulóinkat a könyvvvel bánni, és ilyenkor alkalmunk nyílik arra is, hogy megfigyeljük egyéni tanulási módszerüket.

A közösségi nevelés, a gondolkodási készség fejlesztése és a tanulási módszerek kialakítása mellett igen nagy a jelentősége a csoportos munkának az *egyéniségformálás* szempontjából is. A magam részéről ezt tartom a leglényegesebb pozitívumnak. A nevelés kérdése napjaink súlyos társadalmi problémája. A szülők nagyarányú elfoglaltsága az iskolától kíván meg nagyfokú nevelési aktivitást. Napjaink pedagógiai irodalmában igen gyakran vetődik fel a kérdés: ki neveljen? A szülő vagy az iskola? Természetes, hogy ezt a kérdést így feltenni eleve helytelen: a családnak és az iskolának más a feladata a nevelés terén. és egyik sem pótolhatja a másikat, hanem kölcsönösen kiegészítik egymást. Mégis természetes, hogy korunk társadalma sokat vár az iskolától nevelési vonatkozásokban. A most lezajlott V. Nevelésügyi Kongresszus is hangsúlyozta az iskola jelentős szerepét a nevelésben. Keresnünk kell tehát a minél hatékonyabb módszereket.

A csoportos munkaforma alkalmával több lehetősége nyílik a tanárnak a tanulóval való egyéni foglalkozásra, mint a frontális munkánál. Itt most nem szaktárgyi foglalkozásra, egyéni korrepetálásra gondolok elsősorban, hanem éppen az egyéniségformálásra. Kétségtelen ugyanis, hogy a csoportos munkavégzéskor kötetlenebb a hangulat az órán, a tanulók jobban megnyilatkoznak, így jobban meg is ismerjük egyéniségüket, több időnk van rájuk. Igen figyelemre méltónak és elgondolkoztatónak tartom egyik csoportos nyelvtanórát tartó nevelőnk nyilatkozatát: „Általában véve kellemesebb, barátságosabb a kapcsolat köztem és a tanuló között. Ez persze érthető: hisz sokkal több időt tudok egy tanulóra fordítani, mint osztályfoglalkozáskor. Nem maradhat ki egy tanuló sem, hogy legalább egyszer egy órán ne szóljak személy szerint hozzá” [23]. Ez a lehetőség pedig igen nagy megbecsülést érdemel. Igen sok gyermek érzi ma úgy, hogy vele nem törődnek eléggé, szülei „nem érnek rá”, a tanár is mindig siet az anyaggal az órán. Ennek az érzésnek felszámolásában segít az, ha néha odamegyünk a gyerekekhez, és „személy szerint hozzá” szólunk, az ő problémájával foglalkozunk. Már az alsó tagozatban is, ahol csoportos munka címén még inkább szétszedik, mint megosztják a munkát, érdemes ezzel a módszerrel élnünk, mert a nevelési lehetőségek teljes mértékben kihasználhatók. A felső tagozatban is sokszor tapasztaltuk, hogy milyen sok szempontból megnyilatkozott a tanulók egyénisége. Érdekes volt megfigyelnünk az általános emberi tulajdonságok jelentkezését a csoportos munka során. Így pl. sokszor akadt tanuló, aki azt hangoztatta, hogy „könnyű volt a másik csoportnak”, mert az könnyebb feladatot kapott. Használjuk ki a lehetőséget, és mutassunk rá arra: mindenki a maga feladatát érzi a legnehezebbnek, mert annak a problémáit érzi és tapasztalja.



(Tettünk egyszer ilyen kísérletet: az óra végén a tanulóknak fel kellett írniuk egy darab papírra, melyik csoport feladatát érezték a legkönnyebbnek, melyiket a legnehezebbnek. Alig akadt olyan tanuló, aki a saját munkáját ismerte volna el legkönnyebbnek!)

Azt is tanulságos volt megfigyelnünk, hogy amikor a csoport munkájáról egy tanuló beszámolt, gyakran akadt olyan csoporttársa, aki megjegyezte, hogy ő jobban tudta volna ismertetni a feladatmegoldást. Sőt az is megtörtént, hogy egyik — különben is agresszív beállítottságú — tanuló kikapta a feladatlapot referálni készülő társa kezéből „Én olvasom fel!” kijelentéssel. Most eltekintve attól, hogy ez az eset súlyos fegyelmezetlenség is, és azért sem tűrhető, meg kell állapítanunk, hogy olyan nevelési alkalom adódott, amire frontális munkánál nem nagyon lett volna lehetőség, pedig amire igen nagy szükség volt a gyermek további fejlődése szempontjából.

Kitűnő nevelési lehetőségeket kínál, ha figyeljük a tanulók egymás közti érintkezését a csoportos munka során. Sajnos, elég sok a goromba megnyilatkozás: nem árt azt sem idejekorán leépíteni!

Sok jó alkalom adódik ilyenkor arra, hogy megfigyeljük, hogyan fogadják tanítványaink a kritikát. Van olyan tanuló, aki rögtön — nyíltan vagy csak csendben — valamelyik társát okolja a hibáért. (Már ebben a korban is megfigyelhető emberi tulajdonság: a dicséret ellen nem szoktak tiltakozni!) Nem kell hangsúlyoznom, hogy milyen nagy a jelentősége itt a helyes és tudatos tanári irányításnak!

Sok pozitív vonást is megfigyelhettünk a tanulók viselkedésében. Nem egy közülük készségesen segített társainak, ügyesen, rátermetten vett részt a közös munkában, ötletekkel vitte előre azt (Kelemen László szerint a csoportban az átlagegyén kétszer annyi ötletet termel, mint egyedül [24]).

A csoportos munka tehát lélektani szempontból is fontos munkaforma: fejleszti a tanulók erkölcsi vonásait. Az ilyen munka emberismeretre is nevel: jobban megismerik a tanulók egy-egy társuk pozitív és negatív tulajdonságait, mivel azok fokozottabban és esetleg másként mutatkoznak meg, mint a frontális foglalkozás során. Az életre nevelésben ez is lényeges szempont.

A tanári munka vonatkozásában lényeges előnye a csoportos foglalkozásnak, hogy a tanár megbízhatóbb képet kap egy-egy tanuló szaktárgyi érdeklődéséről, szaktárgyi alapismereteiről, mint egy-egy hagyományos „felelet” jegyéből.

A csoportos foglalkozásokkal kapcsolatos kísérletek során tehát azt tapasztaltuk, hogy ma, amikor iskoláinkban a pusztá ismeretközlést az életre való felkészítés célkitűzése váltotta fel, a csoportos munkaformának igen nagy szerepet szánhatunk. Meggondolt alkalmazása mindenképpen célszerű. Nagy Sándor ezt állapítja meg: „Ha a csoportmunka lehetőségeit felhasználó órát bármilyen vázlatosan összehasonlítjuk a frontális munkán felépülő órával, világosan megmutatkozik, hogy a csoporttevékenység esetében az óra — azonos didaktikai feladat mellett — karakterében változott meg. Bár a frontális munkában lezajló órát is lehet nagymértékben aktívvá tenni, mégis aligha kétséges, hogy a csoportmunkával lezajló óra ese-

tében e tekintetben egy jelentős új tényezőt kapcsolunk be. Nem felesleges ezért itt emlékeznünk Peter Petersonra, aki már évekkel ezelőtt határozottan utalt arra: a hagyományos megoldásokat a csoportok vezetésének nehezebb, de differenciáltabb didaktikai munkájával kell felváltani. Hozzátehetjük: nem „felváltani” kell, hanem ilyenekkel kiegészíteni a maga helyén éppúgy szükséges frontális osztálymunkát” [25].

Valóban megváltozott az óra karaktere. A prelegáló tanártípus idegen a mai iskolától. A korszerű tanításban a tanár nem inti le a kérdező gyereket: a korszerű oktatást úgy kell felfognunk, mint a nevelő és a tanulóközösség együttes, közös munkáját. Ez pedig felbecsülhetetlen nevelési értékeket rejt magában [26]. A tanulók tevékenységének olyan változatoságát lehet elérni, amilyenről a régi iskolában álmodni sem lehetett [27].

Ezekből következik, hogy a csoportfoglalkozás nem egyszerűen szervezeti probléma, hanem alapvető pedagógiai problémakört takar. *A csoportfoglalkozás mint új oktatásforma nem pedagógiai divatként hódított oly gyorsan teret, hanem azért lett népszerű, mert igen nagy lehetőségeket tár fel mind az oktatásban, mind a nevelésben. Nevelési határfoka különösen nagy.*

A nyelvtan tantárgyi sajátosságából következik, hogy a nyelvtantanítás során különösen eredményesen alkalmazhatjuk a csoportmunkát. Az anyanyelvi oktatás tantárgyi fejlődése még napjainkban sem egyenes vonalú. Viszonylag kevés az újjal való próbálkozás, sőt néha még a példatár is elszűrődik: nemzedékek tanulják ugyanazt a példát egy-egy nyelvi tényre. Ha a tanulók maguk fogják a példák sokaságát nyújtani, nyilván kiküszöböljük a nyelvtanóráról az egyhangúságot. A szabadabb, kötetlenebb forma a nyelvtanóra másik rémét: az unalmat fogja száműzni. Az óra egy-egy részében alkalmazzuk tehát a csoportmunkát, de tartsuk szem előtt, hogy a csoportos munka a frontális munkával, a feladatlapos megoldással és más módszeres eljárásokkal együtt fog valóban célra vezetni. És gondoljunk arra, hogy nincs olyan módszer, amelyik önmagában, megfelelő tanári irányítás nélkül elvégezhetné az oktatás és nevelés bonyolult feladatát. Az eredményes oktató-nevelő munkához a magas szintű szaktudás és a jó módszer mellett nélkülözhetetlen a szaktárgyát és tanítványait valóban szerető szaktanár, aki meg tudja és meg is akarja valósítani a tantárgy tanítása során felmerülő oktatási és nevelési lehetőségeket.

#### J E G Y Z E T E K

- [1] L. N. Landa: Az algoritmusok és a programozott oktatás. Tankönyvkiadó, Bp. 1966. (A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Szerk.: Illés Lajosné). 85. o
- [2] Lásd a bibliográfiát!
- [3] Bokor Istvánné: Csoportfoglalkozás a 2. osztályban a nyelvtan-helyesírási órán. Módszertani Közlemények, 9 (1969): 12—16. o.
- [4] Gál Andrásné—Xantus Gyuláné: Csoportmunka-kísérletek néhány tapasztalata. Magyar Pedagógia, 1968: 381—393. o.
- [5] Fábián Zoltán: A csoportfoglalkozások pedagógiai értékei. Pedagógiai Szemle, 1967: 491. o.
- [6] Dr. Búzás László: A csoportmunka időszerű kérdései. Tankönyvkiadó, Bp. 1966. Pedagógiai Közlemények 1. (Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványai). — Fábián Zoltán: A csoportfoglalkozások pedagógiai értékei. Pedagógiai Szemle, 1967: 486—506. o.

- [7] Gárdus János: Az individuális és csoportnevelés kérdései a stockholmi nemzetközi szimpozionon. Pedagógiai Szemle, 1969: 84. o.
- [8] Pataki Ferenc szerk.: Csoportlélektan. Gondolat, Bp. 1969.
- [9] Ernst Meyer: A csoportmunka formái. (Illés Lajosné szerk.: A csoportoktatás módszerei. A pedagógia időszerű kérdései külföldön.) Tankönyvkiadó, Bp. 1966. 57. o.
- [10] Dr. Bábosik István—M. dr. Nádas Mária: Az oktatás nevelőhatásának vizsgálata. Bp. 1970. Pedagógiai Közlemények, 12. 52. o.
- [11] Fehérvári Gyula: Az oktatási folyamat korszerű felfogásának metodikai kérdései. Magyar Pedagógia, 1963. 17. o.
- [12] Kiss Árpád: Tanulási elméletek és törvények — pedagógiai módszerek. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1965. 71. o.
- [13] Szokolcsy István: „Hagyományos” és „korszerű” óravezetés. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1965. 145. o.
- [14] Fehérvári Gyula: i. m. 16. o.
- [15] Bábosik—Nádas: i. m. 23. o.
- [16] Okoň: Az oktatás közösségi formái a lengyel iskolákban. (Illés Lajosné szerk.: A csoportoktatás módszerei. A pedagógia időszerű kérdései külföldön.) Tankönyvkiadó, Bp. 1966. 5—15. o.
- [17] Vilko Svajcer—Magda Junakovic: Csoportoktatás a jugoszláv iskolákban. (Illés Lajosné szerk.: A csoportoktatás módszerei. A pedagógia időszerű kérdései külföldön.) Tankönyvkiadó, Bp. 1966. 20. o.
- [18] Szarka József: A nevelési folyamat korszerűsítésének kérdései. Magyar Pedagógia, 1963: 9—13. o.
- [19] Kelemen László: A gondolkodás nevelése az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Bp. 1970. 254. o.
- [20] Idézi Kiss Árpád, i. m. 56. o.
- [21] Nagy Sándor: Didaktika. Tankönyvkiadó, Bp. 1967. 151., 155. o.
- [22] Szalay András: A tanulók önálló és differenciált munkájának segítése... Módszertani Közlemények, 1969. 318. o.
- [23] Horváth Györgyné: Csoportfoglalkozás a 8. o. nyelvtanóráin. Magyar Tanítás, 1970. 196. o.
- [24] Kelemen László: i. m. 206. o.
- [25] Nagy Sándor: i. m. 165. o.
- [26] Szarka József: A nevelési folyamat korszerűsítésének kérdései. Magyar Pedagógia, 1963. 11. o.
- [27] Nagy Sándor: Az oktatás szervezésének és módszerének jelenkori problematikája. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1958. 196. o.

## BIBLIOGRÁFIA

- [1] Dr. Bábosik István—M. dr. Nádas Mária: Az oktatás nevelőhatásának vizsgálata. Pedagógiai Közlemények 12. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványai. Tankönyvkiadó, Bp. 1970.
- [2] Dr. Bábosik István—M. dr. Nádas Mária: Az oktatás szervezeti formáinak nevelőhatása. Pedagógiai Szemle, 1967. 507—520. o.
- [3] Carl Bader: Csoportmunka a svájci iskolában. Illés Lajosné szerk.: A csoportoktatás módszerei. Bp. 1966. 27—38. o. (A pedagógia időszerű kérdései külföldön)
- [4] Bokor Istvánné: Csoportfoglalkozás a 2. osztályban a nyelvtan—helyesírás órán. Módszertani Közlemények, 1969. 12—16. o.
- [5] Dr. Búzás László: A csoportmunka időszerű kérdései. Pedagógiai Közlemények 1. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványai. Tankönyvkiadó. Bp. 1966.
- [6] Dr. Búzás László: Az „új iskola” pedagógiája. Pedagógiai Közlemények 7. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványai. Tankönyvkiadó. Bp. 1967.
- [7] Búzás László: A csoportmunka időszerű kérdései. Az óravezetés korszerű útjai. Pedagógiai Szemle, 1967. 481. o.
- [8] Dobó Sándor: Nyelvtan-tanítási lapok. Néptanítók Lapja. 1901. 6—9. o.
- [9] Érfalvy Ferencné: A csoportmunka lehetőségei az ötödik osztályos számtan—mérten tanításban. Módszertani Közlemények, 1970. 27—31. o.

- [10] *Fábián Zoltán*: A csoportfoglalkozások lehetőségei és főbb formái az általános iskola 1—4. osztályaiban. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, Bp. 1964. 281—309. o.
- [11] *Fábián Zoltán*: A csoportfoglalkozások pedagógiai értékei. Pedagógiai Szemle, 1967. 486—506. o.
- [12] *Fehérvári Gyula*: Az oktatási folyamat korszerű felfogásának metodikai kérdései. Magyar Pedagógia, 1963. 17. o. (Felszólalás az 1962. okt. 4—5-én megtartott nemzetközi pedagógiai munkaértekezleten.)
- [13] *Gál Andrásné—Xantus Gyuláné*: Csoportmunka-kísérletek néhány tapasztalata. Magyar Pedagógia, 1968. 381—393. o.
- [14] *Gárdus János*: Az individuális és csoportnevelés kérdései a stockholmi nemzetközi szimpozionon. Pedagógiai Szemle, 1969. 83—93. o.
- [15] *Harmat István*: A csoportos oktatás alkalmazása az ált. isk.-i történelemtanításban. Módszertani Közlemények, 1969. 44—47. o.
- [16] *Honti Mária*: Egy csoportmunka-kísérlet és néhány tapasztalata. Magyaritanítás, 1966. 222—229. o.
- [17] *Horváth Györgyné*: Csoportfoglalkozás a 8. osztály nyelvtanóráin. Magyaritanítás, 1970. 195—201. o.
- [18] *Horváth Lajos*: Az osztályközösségek rétegződésének néhány problémája az általános iskola felső tagozatában. Pedagógiai Közlemények. 2. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványai. Tankönyvkiadó, Bp. 1969.
- [19] *Illés Lajosné szerk.*: A csoportoktatás módszerei. Tankönyvkiadó, Bp. 1966. (A pedagógia időszerű kérdései külföldön.)
- [20] *Illés Lajosné szerk.*: Tehetség és különleges képzés. A differenciált oktatás problémái. Tankönyvkiadó. Bp. 1965. (A pedagógia időszerű kérdései külföldön.)
- [21] *Jenkei Jánosné*: A csoportmunka lehetőségei a nyelvtanításban. Magyaritanítás, 1969. 77—82. o.
- [22] *Kelemen László*: A gondolkodás nevelése az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Bp. 1970.
- [23] *Kiss Árpád*: Tanulási elméletek és törvények — pedagógiai módszerek. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1965. 27—63. o.
- [24] *Korszerű módszerek és eszközök az iskolareform szolgálatában*. Pedagógiai Közlemények 4. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványai. Tankönyvkiadó, Bp. 1969.
- [25] *Kyöstö Q. K.—J. Kurkiala*: A csoportoktatás a finn népiskolákban és a pedagógusképzésben. Illés Lajosné szerk.: A csoportoktatás módszerei. Bp. 1966. 39—56 o. (A pedagógia időszerű kérdései külföldön.)
- [26] *Landa L. N.*: Az algoritmusok és a programozott oktatás. Tankönyvkiadó, Bp. 1966. (A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Szerk.: Illés Lajosné.)
- [27] *Heinz Lehmann*: Az iskolai tanulás nagyobb önállósága és aktivitása felé. Magyar Pedagógia, 1963. 68—72. o.
- [28] *Ernst Meyer*: A csoportmunka formái. Illés Lajosné szerk.: A csoportoktatás módszerei. Bp. 1966. 57—65. (A pedagógia időszerű kérdései külföldön.)
- [29] *Nagy Sándor*: Az oktatási folyamat strukturális kérdései. Magyar Pedagógia, 1962. 2. sz.
- [30] *Nagy Sándor*: Az oktatás szervezésének és módszereinek jelenkori problematikája. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1958. 163—205. o.
- [31] *Nagy Sándor*: Didaktika. Tankönyvkiadó, Bp. 1967.
- [32] *Pataki Ferenc szerk.*: Csoportlélektan. Gondolat, Bp. 1969.
- [33] *Révész Béla*: A csoportmunka az élővilág-órán. Módszertani Közlemények, 1969. 82—93. o.
- [34] *Szalay András*: A tanulók önálló és differenciált munkájának segítése a feladatmegoldás lépéseinek programozásával. Módszertani Közlemények, 1969. 318—320. o.
- [35] *Szarka József*: A nevelési folyamat korszerűsítésének kérdései. Magyar Pedagógia, 1963. 9—13. o.
- [36] *Szokolczyk István*: „Hagyományos” és „korszerű” óravezetés. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1965. 111—159. o.

## **ANWENDUNG DER GRUPPENBESCHÄFTIGUNGEN IN DEN SPRACHSTUNDEN DER ALLGEMEINEN SCHULE**

*DR. CHIKÁN ZOLTÁNNÉ*

Die Schule unseres Zeitalters hat eine wichtige Aufgabe, um in richtiger Methode der selbständigen Handlung die Schüler zu unterrichten. Nachdem wir auch während einzigen Tages mit verschiedenen Gruppen in Kontakt geraten, ist es wichtig, dass das Kind die Mitarbeit mit der Gruppe gewohnt sei. Die Gruppenbeschäftigung ist deshalb zweckmässig.

Wir können im Unterricht der Grammatik zur Übung, Zusammenfassung, Systematisierung, sogar auch zur Mitteilung des Stoffes den Gruppenunterricht zweckmässig benützen. Mit gemeinsamer Arbeit kann man die zum Unterricht angewandte Zeit abkürzen und so bekommt man zur Vorlesung mehr Zeit.

Die Erziehungsmöglichkeiten bei der Gruppenbeschäftigung sind vielleicht noch wichtiger, als die Unterrichtserfolge.

Obwohl der Lehrer bei der Gruppenbeschäftigung mit vielen Schwierigkeiten kämpfen muss, hat diese Methods mehrere Vorteile als Nachteile. Sie wird wirklich dann erfolgreich, wenn wir sie mit anderen Methoden variieren. Ihre Anwendung ist zweckmässig, aber sie ist nur eine von den vielen Möglichkeiten.